

教育学部学生における学習動機と自我同一性との関連†

内野康人之*・青木 健史**

宇都宮大学教育学部*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

本研究では、教育学部学生の学習動機と自我同一性の様相及び勉学をめぐる意識実態を把握すると共に、その中で学習動機構造の変化に対応する自我同一性の発達方向を探ることを目的とした。質問紙調査の結果を1年生と3・4年生を対象を絞って分析した。主たる結果と考察は次のようである。①学習動機では「実用・充実志向」の動機が強く、それは自我同一性の中の「心理社会的同一性」及び「対自的同一性」と大きな関係がある。②この関係を強化している要因として、将来目標の明確さー将来の進路を意識した勉学への取り組みー将来の進路に対する現在の勉学の有用感、という「将来展望に基づく勉学」が想定される。③学習動機構造の変化が自我同一性を高める方向に寄与する可能性が示唆された。

キーワード： 教育学部学生，学習動機，実用・充実志向の動機，自我同一性，教育実習

問題と目的

大学生の生活は学業、クラブ・サークル活動、アルバイト、キャンパス外活動、遊び・交友などと多様である。山田（2004）が大学生に日常生活場面での主要な活動を3つ指摘させたところ、「授業・講義に関する活動」を多数の者（60%強）が挙げている。また、時間と場所の限定を受けない「自己研鑽に関する活動」も同程度であった。このように、多分授業によく出席している学生にとっては、学業・勉学が主要な活動である。一方、青年期後期の発達課題として自我同一性の確立が挙げられるが、この点を多数の学生が自覚しているとは限らない。しかし、大学生の自己評価に深く関わっている活動・イベントの中で自己評価の高低に關

わらず最も言及率が高い（40%前後）ものは「学業」である（溝上，2001）。学業・勉学が良くも悪くも学生の自己形成あるいは青年期後期の発達課題の達成に影響を及ぼしていることは事実である。鉄島（1993）によれば、アパシー（意欲減退）傾向、とりわけ「学生生活からの退却」及び「授業からの退却」が自我同一性を低めるように寄与している。

本研究では、授業によく出席している学生を対象にして、「大学での学業・勉学」と「自己形成・自我同一性の確立」との関係性というテーマを問題にする。

学業活動とその成果を大きく規定する要因に学習者側の学習動機、レディネス、学習方略がある。本研究では主に学習動機に注目し、市川（2001）の「2要因モデル」に基づいて学生の学習動機の実態と構造を探る。モデルでは、学習内容の重要性及び学習の功利性の次元（要

† Yasutoshi UCHINO* and Kenji AOKI** : Motives of Learning and Ego-Identity in Students of Faculty of Education.

* Faculty of Education, Utsunomiya University

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

因)の組み合わせにより6つの志向(尺度)が分類されている。学習内容と密接に関連した動機に関して、功利性を重視する方向から実用志向、訓練志向、充実志向に、他方、学習内容と分離した動機に関しては、功利性を重視する方向から報酬志向、自尊志向、関係志向に分類されている。大学生では就職(現実社会への移行)に直面するので実用志向が中心的位置を占めるようになる。とりわけ教育学部は教員養成を目的としているため、この傾向を強める学業文化を有している。

自我同一性については谷(2001)の多次元自我同一性尺度(自己斉一性・連続性、対自的同一性、対他的同一性及び心理社会的同一性の4下位尺度から成る)を用いる。これは、エリクソンによる心理社会的発達段階の第V段階における同一性の感覚を測定するために開発され、高い妥当性と信頼性を備えている。さらには、発達の年齢差に敏感である。教育学部の学生では学年差が概ね年齢差に対応しているので、1年生よりも3・4年生が自我同一性は高いと予想される。したがって、この発達の過程に学業・勉学がどのように寄与しているかを、学習の規定要因である学習動機からアプローチする。

山田(2004)は大学生の日常的な活動がどのようにして自己形成に関わる活動として機能しているかを検討するために、谷(2001)の多次元自我同一性尺度を用いている。クラブ・サークル、アルバイト、自己研鑽及び遊び・対人関係の学業外活動で見られた「成長志向」の文脈が授業・講義に関する活動では見出されなかったことに注目しておきたい。活動への肯定的認知的評価では、授業・講義における「将来の見通し」文脈は、充実感と自己受容の面(活動が楽しい、今の自分の支えになっているなど)で、自己研鑽やクラブ・サークルにおける「成

長志向」文脈に比べて必ずしも高いとは言えないが、自己目標志向性の面(活動に目標がある、将来何かの役に立つなど)では同程度であった。また、この自己目標志向性は自我同一性の対自的同一性及び心理社会的同一性との間に特に強い相関が見られた。したがって、学業活動が成長志向の文脈で捉えられるならば、自我同一性の発達に寄与することが示唆される。

本研究におけるテーマを比喩的に言えば、学習動機構造と自我同一性の2つの車輪が同じ方向に回転しているのかということである。回転している場合、その車軸は何かということである。大きくはカリキュラムであろう。教育学部のカリキュラムの軸に教育実習があるので、実用志向も短期的にはそこに収斂しており、また、教育実習が学生の自己成長感に及ぼす影響には大きいものがある。そこで本研究では、この関係を視野に入れて、教育実習の前(1年生)と後(3・4年生)とを比較する。

本研究では、具体的な車軸(媒介変数)として、「学業・勉学をめぐる意識」を取り上げる。過去-現在-将来の時間的展望の観点から分類すると、過去-現在の視点から「勉学意欲」と「学習方略」、将来展望の視点から「目標の明確さ」、現在-将来の視点から「勉学における将来の意識度」と「将来にとっての勉学の有用感」、現在の視点から現在の勉学の「自己理解の契機」と「自己成長への寄与」となる。

本研究の目的をまとめると、次の2点である。
①教育学部学生における学習動機及び自我同一性の実情を性差と学年差の観点から把握すると共に、2変数の相互関連について概観する。
②大学での勉学をめぐる学生の意識実態を把握し、それらを媒介にして学習動機と自我同一性の相互関連をさらに検討すると共に、学習動機構造における変化の方向と対応させて自我同一性の発達の方向について探索する。

方法

被調査者 宇都宮大学教育学部学生 133 人。
(3つのグループに分けると、1年生男子 41 人、
1年生女子 40 人、3・4年生女子 52 人。)

調査時期 2004 年 10 月下旬。

調査内容 次の 3 つに分けられる。

①学習動機測定尺度

市川 (2001) による、充実志向、訓練志向、
実用志向、関係志向、自尊志向及び報酬志向の
6 下位尺度 (各 6 項目) 計 36 項目から成る「学
習動機測定尺度 (改訂版)」に基づき、大学で
の実情に沿うように改変したものを用いた。実
際の項目内容は、表 1 を参照のこと。

主な改変点は、訓練志向及び関係志向の文末
表現を他との統一を図る観点から「～から」(理
由表現)にした、訓練志向において「勉強する
ことで」という句の追加によって手段的意味を
強めた、関係志向において「親や先生」を「自
分にとって大事な人」に改めた、報酬志向にお
いて「学歴」を「良い成績」に改めた、などである。
大学生にそぐわないため、全文改変した
項目は 22「ライバルに負けたくないから (自
尊)」, 12「成績が良ければ、こづかいやほう
びをもらえるから (報酬)」及び 13「友達とい
っしょに何かしてやりたいから (関係)」の 3 項目
であり、文章の中心的意味に関わる部分の改変
は 4「他の人より優れているような気持ちに
なるから (自尊)」, 27「勉強してよい学校を出
たほうが立派な人だと思われるから (自尊)」, 6
「勉強しないと、親や先生に叱られるから (報
酬)」及び 17「テストで成績がいいと、親や先
生にほめられるから (報酬)」の 4 項目である。

結果として、実用志向及び充実志向では大き
な改変はなかった。

回答は「授業での勉強」と「それに関連し
た授業外で行う自己学習」を想定して、[全く
あてはまらない—あまりあてはまらない—どち

らともいえない—ややあてはまる—とてもあて
はまる] の 5 段階評定 (1～5 点) を求めた。

②自我同一性尺度

谷 (2001) による、4 下位尺度 (各 5 項目)
計 20 項目から成る「多次元自我同一性尺度」
を用いた。ただし、自己斉一性・連続性の尺度
を構成する項目がすべて逆転項目であるので、
1 項目だけ肯定的記述の項目に変えてみた。実
際には「過去において自分をなくしてしまった
ように感じる」を「過去・現在・未来を通じて
『私らしさ』には変わらないと思う」に変えた。
回答は谷 (2001) に従い、[全くあてはまら
ない～非常にあてはまる] の 7 段階評定 (1～
7 点) とした。

③大学での勉学をめぐる質問

用意した 9 問は、勉学意欲 (A)、学習方略
(B)、将来目標の明確さ (C) 及び現在の勉
学に関する意識 (D) の 4 カテゴリーに分けら
れる。各質問の選択肢を示すことにする。

A 1 : 高校時代との比較による勉学意欲の変化
選択肢は「高校時代の方が高かった」「大学
に入ってからが高くなった」「特に変化はな
い」「わからない」の 4 つ。

A 2 : 大学入学後における勉学意欲低下の経験
選択肢は「何度もある」「少しある」「あま
りない」「全くない」「わからない」の 5 つ。

B 1 : 高校時代の学習方略

選択肢は「疑問をもちながら、それを解決す
ることを中心に勉強する方法 (疑問解決)」「
基礎的な用語や知識などをしっかり覚える
ことを中心とする方法 (知識記憶)」「基本
的な原理や考え方を理解しながら勉強する方
法 (原理解)」「実際の応用を中心にし
て勉強する方法 (応用)」の 4 つ。

B 2 : 大学入学後の学習方略

選択肢は B 1 と同じ。

C : 将来目標の明確さ

選択肢は「かなり明確なことがある」「やや明確だがある」「あまり考えていない」「ほとんど考えていない」「わからない」の5つ。

D 1 : 勉学における将来の進路の意識度

選択肢は「強く意識している」「やや意識している」「あまり意識していない」「ほとんど意識していない」「わからない」の5つ。

D 2 : 将来の進路にとっての勉学の有用感

選択肢は「非常に役に立つ」「少しは役に立つ」「どちらともいえない」「あまり役に立たない」「ほとんど役に立たない」の5つ。

D 3 : 自己理解の契機としての勉学の効用

選択肢は「きっかけになっている」「わからない」「特にきっかけになってはいない」の3つ。

D 4 : 自己成長にとっての勉学の効用

選択肢は「非常に高めている」「少しは高めている」「あまり関係がない」「ほとんど関係がない」「わからない」の5つ。

調査方法 上記調査内容から成る質問紙(大学での勉学をめぐる質問→自我同一性尺度→学習動機測定尺度、の順に配列)を、主に講義時間(内野が担当する2つの授業「教育心理学」及び「幼児理解及び教育相談」)に配付し集団的に実施した。

結果及び考察

1. 学習動機測定尺度

(1) 因子構造

市川(2001)に基づく36項目を因子分析(主因子法・バリマックス回転)にかけた結果、3因子構造が妥当であると判断した。因子負荷量が0.45以上の項目を表1に示す。

14項目から成る因子1には、自尊志向項目がすべて含まれ、いずれも負荷量が高い。良い成績を上げ良い評価を得ることによって自信がもてるから勉強することが根幹にあり、他の志

向項目もこれに彩られている。報酬志向の4項目も負荷量が相対的に高いが、そのうちの項目17は項目9(自尊)と強い相関(.720)が見られるように、社会的承認によって彩られている。同様に、関係志向の2項目も重要な他者からの承認と結びついている。残りの報酬志向3項目には良い成績による将来の報酬を期待する向きがあり、訓練志向2項目も頭の働きが大学生た

ることの社会的評価に関わっていそうである。そこで因子1は「自尊志向中心の動機(今後「自尊中心」と略す)」と名付ける。総じて他者の視点(他者との比較や他者からの評価)を意識した動機であり、達成動機における「パフォーマンス目標」に近いと考えられる。

因子2は、実用志向4項目、充実志向4項目及び訓練志向1項目から成る。項目33(訓練)は項目18(実用)との間に最も高い相関(.656)が見られるように、多面的な思考が応用可能性を高めるという意味合いがありそうである。これらの9項目は2次の因子分析の結果、1因子構造であることが判明した。役立つことを学ぶこと自体が楽しいということであろう。

そこで因子2は「実用・充実志向の動機(今後「実用・充実」と略す)」と呼ぶ。この動機は例えば就職など現実社会での生活設計が間近である大学生にとっては「内発的動機」の性格をもつ。また、これらの項目には大きな変化がなかったので、先行研究との比較が可能である。

因子3は関係志向のみの4項目から成るが、因子1に属する関係志向項目との違いは、友人関係の維持にとっての手段的意味にありそうである。そこで因子3は「友人関係志向の動機(今後「関係」と略す)」と名付ける。

表1に見るように、平均値において得点範囲の中間値(3.00)を超えている項目は「実用・充実」因子に多い。ちなみに、因子尺度得点の平均を1項目当たりに換算し、高い順に述べる

表1 学習動機測定尺度の因子分析結果

因子 項目	因子 負荷量	平均 (標準偏差)
因子1：自尊志向中心の動機（14項目）		
22.他の人よりも良い評価を得たいから <自尊>	.79	2.57 (1.26)
27.しっかりと勉強することで、立派な人だと思われるから <自尊>	.79	2.43 (1.18)
9.成績が良ければ、まわりから尊敬されると思うから <自尊>	.78	2.20 (1.17)
34.勉強が人並みにできないと、自信がなくなってしまい そうだから <自尊>	.76	2.86 (1.31)
17.良い成績だと、まわりの人に目をかけてもらえるから <報酬>	.71	2.13 (1.10)
16.勉強が人並みにできないのはくやしきから <自尊>	.70	3.31 (1.27)
4.成績が良いと、自分に自信がもてるから <自尊>	.67	2.97 (1.25)
35.良い成績で卒業したら、社会に出てからも得なことが 多いと思うから <報酬>	.60	2.77 (1.29)
24.良い成績でないと、将来良い仕事に就職できないから <報酬>	.60	3.14 (1.16)
30.良い成績で卒業したら、経済的に良い生活ができるから <報酬>	.59	2.45 (1.13)
19.自分にとって大事な人に認めてもらいたいから <関係>	.58	2.70 (1.29)
26.勉強しないと、自分にとって大事な人に悪い気がして <関係>	.50	2.47 (1.23)
10.勉強することは、頭の訓練になると思うから <訓練>	.47	3.28 (1.18)
21.勉強しないと、頭の働きがおとろえてしまうから <訓練>	.46	3.08 (1.23)
因子2：実用・充実志向の動機（9項目）		
23.勉強で得た知識や技能は、いずれ生活や仕事の役に立つ と思うから <実用>	.79	4.00 (.99)
33.勉強することで、様々な面から考えられるようになるから <訓練>	.78	3.64 (1.09)
18.勉強したことは、生活の場面で役に立つから <実用>	.77	3.57 (1.15)
1.新しいことを知りたいという気持ちから <充実>	.74	3.72 (1.14)
25.何かができるようになっていくことは楽しいから <充実>	.73	4.04 (.96)
7.いろいろな知識を身につけたいから <充実>	.72	4.26 (.92)
5.勉強したことを将来の仕事に活かしたいから <実用>	.67	4.17 (.91)
20.すぐに役立つににしても、勉強がわかること自体が おもしろいから <充実>	.61	3.62 (1.13)
36.勉強で得た知識や技能を使う喜びを味わいたいから <実用>	.61	3.63 (1.14)
因子3：友人関係志向の動機（4項目）		
13.友人と一緒の授業を受けたいから <関係>	.65	2.38 (1.11)
32.友人たちがよく勉強するので、それに影響されて <関係>	.61	2.30 (1.15)
8.まわりと同じようなことをやらないと、自分だけが おかしいような気がするから <関係>	.54	2.08 (1.10)
2.友人が勉強するので、勉強することが当たり前だと 思うから <関係>	.52	2.32 (1.13)
除外項目		
12.成績が悪いと、単位がもらえないから <報酬>		3.79 (1.27)
11.勉強しないと、将来の仕事の上で困るから <実用>		3.78 (1.08)
29.今勉強しておかないと、仕事で必要になってからでは 間に合わないから <実用>		3.76 (1.10)
31.わからないことを、そのまましておきたくないから <充実>		3.38 (1.14)
28.勉強することで、合理的な考え方ができるようになるから <訓練>		2.94 (1.19)
14.勉強しないと、大学生活での充実感が得られないから <充実>		2.93 (1.23)
15.勉強することで、学習の仕方が身につくから <訓練>		2.93 (1.14)
3.勉強しないと、論理的な考え方ができなくなるから <訓練>		2.59 (1.01)
6.勉強しないと、まわりの人に冷たくあしらわれるから <報酬>		1.68 (.85)
	負荷量平方和	分散の%
因子1	6.64	22.91
因子2	5.09	17.54
因子3	2.00	6.91
		累積%
		22.91
		40.45
		47.36

表2 学習動機測定尺度及び自我同一性尺度における性差・学年差

学習動機・因子 (得点範囲)	自尊中心 (14～70)	実用・充実 (9～45)	関係 (4～20)	
1年-男子	36.76(11.56)	32.93(7.39)	8.78(2.95)	
1年-女子	43.22(11.49)	36.68(5.81)	9.78(3.50)	
3・4年-女子	35.94(11.52)	34.44(7.78)	8.77(3.30)	
性差 t	2.515*	2.534*	1.384	
学年差 t	2.998**	1.518	1.411	
自我同一性・因子 (得点範囲)	自己斉一性・連続性 (4～28)	対自的同一性 (5～35)	対他的同一性 (5～35)	心理社会的同一性 (5～35)
1年-男子	18.93(5.79)	23.34(6.26)	18.63(5.59)	21.32(5.54)
1年-女子	18.35(6.33)	21.98(6.32)	20.68(5.60)	21.48(5.27)
3・4年-女子	18.77(5.40)	21.52(7.03)	20.04(4.83)	21.19(6.08)
性差 t	.428	.978	1.640	.131
学年差 t	.343	.322	.584	.234

**p<.01 *p<.05

表3 大学での勉学をめぐる質問に関する一要因分散分析の結果

項目	選択肢グループ	人	学習動機		自我同一性	
			実用・充実	対自的	対自的	心理社会的
A1: 高校時代の比較による勉学意欲の変化	(a) 高校時代が高い	76	32.8(7.4) a<c*			
	(b) 特に変化はない	22	35.3(7.2)			
	(c) 大学でが高い	27	38.0(5.7)			
	(d) わからない	8	38.9(4.1)			
F値			4.883**			
A2: 大学入学後における勉学意欲低下の経験	(a) 何度もある	59	32.3(8.4) a<c**			19.9(6.2) a<c*
	(b) 少しある	59	36.4(5.6)			22.1(5.1) a>b+
	(c) ない	15	36.7(5.4)			23.9(3.9)
F値			5.992**		4.211*	
C: 将来目標の明確さ	(a) かなり明確	44	34.7(7.2)	26.3(5.2) a>b***		22.8(4.7) a>c*
	(b) やや明確	74	35.5(6.2) b>c*	21.1(6.0) b>c**		21.0(5.9)
	(c) 考えていない	15	30.5(10.4)	15.8(5.7) a>c***		18.5(5.9)
F値			3.081*		21.474***	
D1: 勉学における将来の進路の意識度	(a) 強く意識している	29	37.2(7.1) a>c***	26.0(5.7) a>b*		23.6(4.2) a>c**
	(b) やや意識している	71	35.5(5.8) b>c**	22.3(6.2) b>c*		21.6(5.7) b>c*
	(c) 意識していない	33	30.5(8.4)	18.7(6.4) a>c***		18.7(5.7)
F値			8.900***		10.822***	
D2: 将来の進路にとっての勉学の有用感	(a) 非常に役に立つ	33	38.4(5.6) a>b*	24.4(5.6) a>d*		23.0(5.2) a>d*
	(b) 少しは役に立つ	72	34.3(6.8) b>d*	22.1(6.3)		21.3(5.3)
	(c) どちらともいえない	14	33.9(7.7) a>d***	21.6(8.1)		20.7(6.6)
	(d) 役に立たない	14	28.1(7.3)	18.2(7.1)		17.9(6.2)
F値			7.933***		3.149*	
D3: 自己理解の契機としての勉学の効用	(a) きっかけになる	55	37.0(6.8) a>c***			
	(b) わからない	34	34.8(7.7) b>c+			
	(c) きっかけにならない	44	31.5(6.8)			
F値			7.663***			
D4: 自己成長にとっての勉学の効用	(a) 非常に高めている	16	40.8(3.3) a>b**	23.9(7.5) a>c+		23.7(4.5) a>c**
	(b) 少しは高めている	96	34.8(6.4) b>c***	22.6(5.9) b>c+		21.6(5.3) b>c*
	(c) 関係がない	21	29.0(8.8) a>c***	19.2(8.3)		18.1(6.9)
F値			14.734***		2.892+	
					5.308**	

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05 + p<.10

と実用・充実 (3.85), 自尊中心 (2.74), 関係 (2.27) であった。このように, 大学生では内容関与的動機であり内発的動機である「実用・充実」動機が強いことが判明した。ただし, これが教育学部学生の特徴であるかは, 比較対象を欠くために今のところ不明である。

堀野・市川 (1997) は高校3年生を対象にして2因子構造を確認しているが, 改変による項目の違いや因子分析の方法の違いのために直接の比較はできない。また, 各下位尺度の得点が示されていないので, 実用志向の強化の方向も確認できない。しかし, 関係志向の分離及び実用志向と充実志向との一体化の面から, 学習動機構造における分化と統合という発達的一面が示唆される。

(2) 性差と学年差

対応のない t 検定の結果, 表2に示すように, 1年生における性差は「自尊中心」動機と「実用・充実」動機に見られ, いずれも女子が男子よりも高い。

女子における学年差は「自尊中心」動機に見られ, 1年生よりも3・4年生が低い。学年進行に伴う低下の方向が予想される。「実用・充実」動機では学年差が確認されなかったけれども, その相対的比重が増すという点に着目すれば, 学習動機構造の変化が予想される。

2. 自我同一性尺度

(1) 因子構造

谷 (2001) に基づく20項目を因子分析 (主因子法・バリマックス回転) にかけての結果, 4因子構造 (累積寄与率は54.71%) が妥当であると判断した。

因子負荷量が0.45以上の項目を取り上げて谷 (2001) との対応を見ていくと, 因子3は「心理社会的同一性」5項目から成り, 完全に

一致している。因子2は「対他的同一性」4項目から成り, ほとんど一致している。「対自的同一性」の項目中, 肯定的記述の3項目 (いずれも項目平均値が得点範囲の中間値4.00を超えている) が因子4を構成しているのに対して, 逆転項目の2項目は因子1に負荷量が高く, 「自己斉一性・連続性」の3項目と同じ因子に属している。「なりたいことやすべきことがはっきりしている」ことを肯定する場合には将来展望に基づき, 「それらがわからなくなる」ことを否定する場合には過去との連続性に基づいて判断されているのではないだろうか。

自己斉一性・連続性において肯定的記述項目として設定した「過去・現在・未来を通じて『私らしさ』には変わらないと思う」は, 肯定回答が多かった (4.73) もの, どの因子にも属さなかった。結果として, 20項目中15項目が谷 (2001) における因子と同じであった。

谷 (2001) による尺度は既に大学生に対して高い妥当性と信頼性が確認されており, また概ね同様の因子構造が得られたので, 改変項目を除いた19項目をそのまま尺度として用いることにする。

各尺度得点を1項目あたりに換算して, 平均が高い順に示すと, 自己斉一性・連続性 (4.67), 対自的同一性 (4.44), 心理社会的同一性 (4.26), 対他的同一性 (3.96) であった。

谷 (2001) 及び山田 (2004) の結果と比べて「対自的同一性」の得点の高さが目につく。目的が一応明確な教育学部で学ぶ学生の特徴であろうか。

(2) 性差と学年差

自我同一性のどの下位尺度においても, 性差も学年差も見られなかった (表2)。

谷 (2001) では発達の年齢差が確認されている。本研究では教育実習Ⅱ (3年次9月履

修)の前後ということで学年差を問題にしているが、1年生及び3・4年生を18・19歳及び20～22歳に対応づけて比較(総得点を1項目当たりに換算)したところ、谷(2001)での4.14及び4.41に対して本研究では4.34及び4.29であり、1年女子が高すぎ、3・4年女子が低すぎるという傾向であった。

3. 学習動機と自我同一性との関連

(1) 相関関係

ピアソンの相関係数を算出した結果、学習動機のうち「実用・充実」動機にのみ自我同一性との有意な相関が見られた。現実社会の中で自分自身を意味づけられるという「心理社会的同一性」の間にかかなりの相関(.516)が見られ、次いで、自分自身の目指すべきものや望んでいるものなどが明確に意識されている感覚である「対自的同一性」との相関(.340)が高く、「対他的同一性」(.283)及び「自己斉一性・連続性」(.271)とでは低い相関であった。

そこで、以降の分析と考察は、「実用・充実」動機と「対自的同一性」及び「心理社会的同一性」との関連に焦点を当てることにする。

(2) 性差と学年差

「実用・充実」動機と「心理社会的同一性」の相関係数は性及び学年に関わらず、どのグループにおいても最高の値である(1年男子の.556, 3・4年女子の.552, 1年女子の.492)ので、一般性をもつ関係であると言えよう。

性差として、1年男子では「実用・充実」動機以外にも相関関係が見られた(自尊中心と対他的同一性: .365, 関係と心理社会的同一性: -.397)のに対して、1年女子では、他の動機では無相関であった。また「実用・充実」との相関にしても1年男子では「対自的同一性」(.552)との関係が強いのにに対して、1年女子

では「対他的同一性」(.351)との関係が相対的に強い。

その関係が3・4年女子で薄くなるところに学年差が見られる。他方、3・4年生では「関係」動機が「対他的同一性」(-.269)や「対自的同一性」(-.235)と負の相関をもってくる。

以上から、学習動機と自我同一性との関係性の強さは、総じて1年男子、3・4年女子、1年女子の順に強いと推定される。

4. 大学での勉学をめぐる質問

(1) 回答状況(性差及び学年差を含めて)

本研究では、3・4年男子のグループを欠くので、学生の全般的傾向性の把握のためには、性差と学年差を考慮しなければならない。

度数比の χ^2 検定の結果、問C、D1及びD3の3問において有意な性差と学年差が共に見られ、B2に学年差のみが見られた。

まず、選択肢への回答分布において度数比が20%を超えた選択肢を挙げていくことにする。

A1: 高校時代との比較による勉学意欲の変化
「高校時代の方が高かった」が76人(57.1%)、「大学に入ってからが高くなった」が27人(20.3%)。

A2: 大学入学後における勉学意欲低下の経験
「何度もある」が59人(44.4%)、「少しある」が59人(44.4%)。

B1: 高校時代の学習方略
「知識記憶」が61人(45.9%)、「原理解」が54人(40.6%)。

B2: 大学入学後の学習方略
「原理解」が57人(42.9%)、「疑問解決」が33人(24.8%)、「知識記憶」が33人(24.8%)。

B1との比較によれば、大学で「知識記憶」方略が減少し、「疑問解決」と「応用」の方略が増える。

学年差 ($\chi^2(2)=6.972, p<.10$) は、3・4年女子に「応用」が多くなる(1年:0%; 3・4年:15.4%) ところに顕著である。

C : 将来目標の明確さ

「やや明確だが、ある」が74人(55.6%), 「かなり明確なことがある」が44人(33.1%)。

性差 ($\chi^2(2)=10.675, p<.01$) は、1年男子に「かなり明確なことがある」が多い(男子:48.6%; 女子:15.0%) 点に、学年差 ($\chi^2(2)=6.420, p<.05$) は、3・4年女子に「かなり明確なことがある」が多い(1年:15.0%; 3・4年:34.6%) 点に見られた。

D 1 : 勉学における将来の進路の意識度

「やや意識している」が71人(53.4%), 「強く意識している」が29人(24.8%)。

性差 ($\chi^2(2)=6.036, p<.05$) は、1年男子に「強く意識している」が多い(男子:24.4%; 女子:5.0%) 点に、また学年差 ($\chi^2(2)=10.580, p<.01$) は、3・4年女子に「強く意識している」が多い(1年:5.0%; 3・4年:32.7%) 点に見られる。

D 2 : 将来の進路にとっての勉学の有用感

「少しは役に立つ」が72人(54.1%), 「非常に役に立つ」が33人(24.8%)。「どちらともいえない」(14人, 10.5%)には意味があるので選択肢グループとして残す。

D 3 : 自己理解の契機としての勉学の効用

「きっかけになっている」が55人(41.4%), 「わからない」が44人(33.1%), 「特にきっかけになってはいない」が34人(25.6%)。

性差 ($\chi^2(2)=5.879, p<.10$) は、1年男子に「特にきっかけになってはいない」が多く(男子:53.7%; 女子:30.0%), 1年女子に「わからない」が多い(男子:17.1%; 女子:37.5%) 点に見られ、「きっかけになっていない」には差がなかった。それに対して学年差 ($\chi^2(2)$

$=5.769, p<.10$) は、3・4年女子に「きっかけになっている」が多い(1年:32.5%; 3・4年:57.7%) 点に見られた。

D 4 : 自己成長にとっての勉学の効用

「少しは高めている」が96人(72.2%)。「非常に高めている」(16人, 12.0%)には意味があるので選択肢グループとして残す。

以上の結果から、①大多数の学生が大学入学後に勉学意欲の低下を自覚しながらも、将来の進路にとって勉学の有用性を感じ、現在の勉学が自分の能力や資質を高めていると認知していることが分かった。②学年進行に伴い、将来展望が明確になり、それを意識した勉学への取り組みが増すことは、専門教育への移行や進路意識の明確化を考慮すれば当然の結果であると言えるかもしれない。しかし、学習動機と自我同一性の関係の強さの背景がここに求められるのではないと思われる。③3・4年生で勉学が自己理解の契機(D3)になっていることにも注目したい。例えば演習のレポート作成のような比較的時間をかけた主体的学習の機会が増すからであろうか。また、D3において「わからない」が3割程度いたことも見過ごせない。日頃の勉学が自己理解の契機になっているかは意識しにくいものであることを物語っていよう。しかし、結果としてそれが自己成長に寄与しているか(D4)は意識でき、大多数の者がそれを認知している。

(2) 学習動機測定尺度との関連

個々の質問において選択肢グループを要因とする一要因分散分析(多重比較はチューキー法による)によって、特性分析の考え方に立った検討を行う。紙幅の都合上、表3には「実用・充実」動機に限って、有意差が見られた質問のみを示した、他の動機に関しては数値的情報を割愛する。なお、選択肢グループの設定に際し

て、問A2, C, D1, D2及びD4では、度数が少なく意味的に類似している選択肢を1つにまとめた。

すべての質問において有意差が得られた。

①学習動機との関連においてまず注目すべきはD2（将来の進路にとっての勉学の有用感）である。「実用・充実」動機にのみ有意差が見られ、「非常に役に立つ」「少しは役に立つ」「どちらともいえない」「役に立たない」との回答者の順に平均得点が高く、「どちらともいえない」を除くとどの対にも有意差が見られた。「実用・充実」動機の妥当性を間接的に示すものである。

このような順序性と相互弁別性はD4（自己成長にとっての勉学の効用）にも現れた。「非常に高めている」「少しは高めている」「関係がない」の順に「実用・充実」の得点が高い。

②「実用・充実」動機のみを選択肢グループ間の有意差が見られたものは、①のD2及びD4の他に、D1, D3及びA1である。

D1（勉学における将来の進路の意識度）において「意識していない」との回答者の得点の低さ、D3（自己理解の契機としての勉学の効用）において「特にきっかけになってはいない」との回答者の得点の低さ、に特徴がある。

A1（高校時代との比較による勉学意欲の変化）では「大学に入ってからが高くなった」が「高校時代の方が高かった」よりも「実用・充実」の平均得点が有意に高い。

③同じ学習意欲に関するA2（大学入学後ににおける勉学意欲低下の経験）では、「実用・充実」において「何度もある」は「少しある」及び「ない」よりも低い。さらに「関係」志向の動機でも有意差が見られ、「ない」は「少しある」よりも低い。

「何度もある」との回答者では「実用・充実」動機の低さに特徴が見られるのに対して、「な

い」との回答者では「実用・充実」の高さと同時に「関係」の低さに特徴がある（このグループでは両者に負の相関（-.305）が見られた）。

④このように「実用・充実」と「関係」の両方に有意差が見られたのは、③のA2の他に、C（将来目標の明確さ）である。「やや明確だが、ある」は「考えていない」よりも「実用・充実」が高く、「かなり明確なことがある」よりも「関係」が高い。

⑤学習方略についての質問では「実用・充実」でなく、他の動機に選択肢グループ間の差が見られた。B1（高校時代の学習方略）では、「知識記憶」が「疑問解決」よりも「関係」動機が高く、B2（大学入学後の学習方略）では「応用」が「知識記憶」及び「原理理解」よりも「自尊中心」動機が低い。

以上の結果から、①勉学に関する意識（D1～D4）において「実用・充実志向」の動機が大いに関連していることが判明した。とりわけ勉学の有用感（D2）と勉学による自己成長感（D4）において密接な関連が見られたことは学習動機と自我同一性との関係性の検討にとって有用な結果だと思われる。②大学での勉学意欲の基盤に「実用・充実」の動機があることを改めて確認する（A1）と共に、大学での勉学意欲低下に「実用・充実」動機の低さのみならず、「友人関係志向」の動機を引きずっていることも関与していそうである（A2）。③考察としては行き過ぎだが、将来目標が「やや明確」との回答の背景に、「実用・充実」動機と「関係」動機との両立の中での葛藤を感じる。

(3) 自我同一性尺度との関連

表3には、「実用・充実」動機との相関が高い「対自的同一性」と「心理社会的同一性」に限って、有意差が見られた質問のみを示した。

①学習方略についての質問（B1及びB2）

は自我同一性尺度と無関係であった。

②問C（将来目標の明確さ）は「対自的同一性」において、「かなり明確なことがある」「やや明確だが、ある」及び「考えていない」の間に順序性と相互弁別性があり、「対自的同一性」のサンプルの意味合いから、その妥当性を検証しているとも言える。

さらに「心理社会的同一性」にも有意差が見られ、「かなり明確なことがある」が「考えていない」よりも高い。

「対自的同一性」におけるこの順序性と相互弁別性はD1（勉学における将来の進路の意識度）でも見られた。また、「強く意識している」における「自己斉一性・連続性」の高さと「意識していない」における「心理社会的同一性」の低さが特徴的である。

③「対自的同一性」と「心理社会的同一性」の両方に有意差が見られた質問は、②のC及びD1の他に、D2及びD4であった。

D2（将来の進路にとっての勉学の有用感）では、「非常に役に立つ」が「役に立たない」よりも共に高い。D4（自己成長にとっての勉学の効用）では、「関係がない」が「少しは高めている」及び「非常に高めている」よりも低い。D2及びD4のいずれにおいても、「非常に」と「少し」の間に有意差はなかった。

④「自己斉一性・連続性」における有意差は、②のD1の他に、D4及びA2にも見られた。

D4（自己成長にとっての勉学の効用）では、「関係がない」が「少しは高めている」及び「非常に高めている」よりも低い。「非常に」と「少し」の間に有意差はなかった。

A2（大学入学後における勉学意欲低下の経験）では、「何度もある」が「少しある」よりも「自己斉一性・連続性」が低い。また「対他的同一性」及び「心理社会的同一性」にも同じような差が見られた。

⑤「対他的同一性」における有意差は、④のA2の他に、D2にも見られた。

D2（将来の進路にとっての勉学の有用感）では、「非常に役に立つ」が「役に立たない」よりも高い。

⑥A1（高校時代との比較による勉学意欲の変化）及びD3（自己理解の契機としての勉学の効用）には、自我同一性のどの下位尺度においても有意差は検出されなかった。

以上の結果から、①学習動機と関連の深い自我同一性の下位尺度が「対自的同一性」及び「心理社会的同一性」であることに照らして、この2尺度のみに有意差が見られた問C（将来目標の明確さ）が、学習動機と自我同一性の関係性における媒介変数の出発点であることが示唆された。②将来目標の明確さが「対自的同一性」と密接に関わっており、同様な回答分布が将来を意識した勉学への取り組み(D1)にも見られたことから、両者に大きな関連が推測される。③学習動機の「実用・充実」と密接な関係にあるD2（将来の進路にとっての勉学の有用感）でも「対自的同一性」と「心理社会的同一性」に有意差が見られたことを考慮すれば、D2とD1のリンクの重要性が浮かび上がってくる。実際の活動がなければ有用感は感知できないのである。したがって、将来を意識した勉学への取り組み(D1)が学習動機と自我同一性の関係性における接点であろう。

(4) 質問間の関連

関連の深い2つの質問をクロスさせ、その中から両端に位置する2つのグループを取り上げて、学習動機及び自我同一性における差異についてt検定を行った。差異を際立たせるためのいわば拡大鏡的な分析である。ここでも検定における数値的情報は省くことにする。

①「対自的同一性」における回答分布の類似

性（順序性と相互弁別性）に照らして、C（将来目標の明確さ）とD1（勉学における将来の進路の意識度）の間には、強い関連が推測される。順序尺度として取り扱うので、スピアマンの順位相関によったところ、.392の値を得た。

「かなり明確なことがある—強く意識している」（16人,12.0%）は「考えていない—意識していない」（10人,7.5%）よりも、自我同一性の「対自的同一性」のみならず「心理社会的同一性」も高い。また、学習動機の「実用・充実」が高く、逆に「関係」が低い。

②「実用・充実」における回答分布の類似性に照らして、D2（将来の進路にとっての勉学の有用感）とD4（自己成長にとっての勉学の効用）の間にも強い関連が推測される（相関は.393）。

「非常に役に立つ—非常に高めている」（12人,9.0%）は「どちらともいえない・役に立たない—関係がない」（9人,6.8%）よりも、学習動機の「実用・充実」のみならず、「自尊中心」も高い。また、自我同一性の「心理社会的同一性」のみならず「対他的同一性」も高い。

③D3（自己理解の契機としての勉学の効用）は、単独では自我同一性との関係が見られなかった。しかし、D4（自己成長にとっての勉学の効用）との間に相関（.360）が見られる。

「きっかけになっている—非常に高めている」（14人,10.5%）は、「特にきっかけになってはいない—関係がない」（12人,9.0%）よりも自我同一性の「心理社会的同一性」のみが高い。また、学習動機の「実用・充実」のみならず、「自尊中心」も高い。

④D1（勉学における将来の進路の意識度）とD2（将来の進路にとっての勉学の有用感）の間のスピアマンの順位相関は.269とさほど高くないが、重要な関係が潜んでいると考える。

「強く意識している—非常に役に立つ」（13

人,9.8%）は「やや意識・意識していない—役に立たない」（12人,9.0%）よりも、学習動機の「実用・充実」のみが高い。また、自我同一性のすべての下位尺度において高い。

以上の結果から、①4の(2)及び(3)における個別的検討によって見出された差が改めて確認できた。②同時に隠れていたものを浮き彫りにすることもできた。勉学の有用感(D2)と勉学による自己成長感(D4)のリンクを支えている中心的基盤は学習動機の「実用・充実」であるが、さらにそれを支えているのが「自尊中心」動機であろう。そして、この下支えが取れるところに、学習動機構造の発展があるのではないだろうか。③明確な将来目標を意識して勉学に取り組むこと(CとD1のリンク)が自我同一性の「対自的同一性」及び「心理社会的同一性」と関係が深いけれども、それをさらに勉学の有用感(D2)にリンクさせることによって、自我同一性の全体を高める可能性が示唆された。

5. 学習動機と自我同一性の変化の方向

(1) 学習動機構造における変化の方向

1の(1)で見たように、学習動機の「自尊中心」に学年差が見られ、学年進行による低下の方向が予想された。しかし「実用・充実」及び「関係」では学年差は検出されなかった。しかし、4の(1)で「勉学における将来の進路の意識度(D1)」に学年差が見られ、4の(2)でD1に「実用・充実」に関して有意差が見られたことから、「実用・充実」動機の高まりが潜在していると考えられる。

学習動機測定尺度の3因子における水準の高低の組み合わせによって学習動機構造を捉えるならば、その変化の方向を推測することができよう。そこで、学年進行よりも広い「高校から大学へ」のマクロ的視点から「実用・充実」及び「関係」における変化の方向を、本研究で得

られたデータに即して探っていく。その根拠は当然、部分的なものとならざるを得ない。

①A1（高校時代との比較による勉学意欲の変化）において「大学に入ってからが高くなった」が「高校時代の方が高かった」よりも「実用・充実」の得点が高いことから、大学での勉学意欲の基盤に「実用・充実」動機があり、高校時代よりも高まりそうである。

②B1（高校時代の学習方略）とB2（大学入学後の学習方略）とのクロス集計によれば、大学で「知識記憶」方略が減少し、「疑問解決」と「応用」が増加する。そこに着目し、高校時代の「知識記憶」から大学での「疑問解決」または「応用」へ変化した者（18人）と高校時代も大学でも「知識記憶」と方略に無変化の者（16人）を比較したところ、前者において「実用・充実」が高い。方略変化の背景に「実用・充実」動機の高まりが想定される。

③A1をD2（将来の進路にとっての勉学の有用感）の「非常に役に立つ」に限定して検討したところ、「大学に入ってからが高くなった」者（14人）が「高校時代の方が高かった」者（11人）よりも「実用・充実」が高い。これは①と同じ論拠にすぎないが、「高校時代の方が高かった」が「大学に入ってからが高くなった」よりも「関係」が高いことが見出された。したがって「大学に入ってからが高くなった」者では2つの尺度得点間に負の相関（ -0.354 ）がある。「実用・充実」動機の高まりとともに、「関係」動機が低下する傾向にあると言える。

④B1（高校時代の学習方略）によれば、「知識記憶」方略を採る者が61人（45.9%）と多数であり、「疑問解決」の者に比べて「関係」が高い。つまり、「知識記憶」方略と「関係」志向は高校時代での主たる学習方略とそれを支える主たる学習動機であろう。したがって大学での「関係」動機の低下の方向が示唆される。

以上の検討から、高校から大学へというスパンで学習動機構造の変化が潜在しているという仮説を設定する（高校生と大学生の直接比較による検証は今後の課題である）。因子順にその得点の高低で構造パターンを表現すると、「HLHからLHLへの変化」が想定されよう。

因子尺度得点の平均を基準に相対的な高低を判断することにした。つまり「自尊中心」では39点以上をH、38点以下をL、「実用・充実」では35点以上をH、34点以下をL、「関係」では10点以上をH、9点以下をLとした。

度数の多いパターンは、LHL（24人）、HLH（23人）、HLH（22人）、LLL（22人）及びHHH（18人）の5つであった。

HLHとLHLを比較する限り、A1（高校時代との比較による勉学意欲の変化）に関して、HLHに「高校時代の方が高かった」が多く（17人、77.3%）、LHLには「大学に入ってからが高くなった」が多い（10人、41.7%）。また、1年女子と3・4年女子を比較する限り、HLHは1年女子に多い（9人、22.5%）。HLHからLHLへという変化の方向をある程度支持するものである。

(2) 学習動機構造と自我同一性との関連

自我同一性の総得点を1項目当たりに換算して、高いパターンの順に述べると、LHL（4.81）、HHL（4.62）、HHH（4.35）、LLL（4.19）、HLH（3.70）であった。

因子尺度得点を従属変数として8グループの一要因分散分析（多重比較はチューキー法による）を行ったところ、次のような結果を得た。

①LHLはHLHよりも、「対自的自我同一性」「心理社会的同一性」及び「自己斉一性・連続性」の得点が高い。学習動機の変化という時間軸のもとでの差異であるので、この差は上昇的变化（発達）に置き換えて理解することが

できる。

また「実用・充実」動機と相対的に相関の高い自我同一性因子は、HLHで「対他的自我同一性」(.471)であるのに対して、LHLでは「対自的自我同一性」(.377)であった。

LHLは、勉学における将来の進路の意識度(D1)に高いものがある。そしてそれが将来の進路にとっての勉学の有用感(D2)と結びついている。「D1とD2のリンク」がLHLの特徴であろう。

②HHLはLHLとの間に自我同一性に関して有意差は見られないが、「実用・充実」動機が自我同一性と無相関である点に違いがある。D2(将来の進路にとっての勉学の有用感)において「どちらともいえない」の回答が多い(6人,26.1%)のも、このパターンの特徴である。またHHLは、LHLと同様に、勉学における将来の進路の意識度(D1)に高いものがあるが、それは自己成長にとっての勉学の効用(D4)との結びつきが強い。このように、HHLは学習動機と自我同一性が相対的に独立しているタイプであろう。

他方、HLHよりも「心理社会的同一性」得点が高いので、LHLと共に学習動機構造の変化の方向に位置するものと言えよう。

③HHHとLLLは、動機構造の面で大きな違いがあるが、自我同一性には有意差がない。しかし、HHHが1年女子に多い(8人,20.0%)のに対して、LLLは3・4年女子に多い(12人,23.1%)。学年差に注目すると発達現象であるかのようなのである。しかしHHHでは、HHLと同様に学習動機と自我同一性が相対的に独立しているのに対して、LLLでは「実用・充実」動機が「対自的自我同一性」及び「心理社会的同一性」と相関している。

LLLは、問C(将来目標の明確さ)において「かなり明確なことがある」者が多い点でL

HLと同様であるが、A1(高校時代との比較による勉学意欲の変化)において「高校時代の方が高かった」者が多く、A2(大学入学後における勉学意欲低下の経験)において「何度もある」と回答した者が多い点でHLHと同様なのである。さらにD1(勉学における将来の進路の意識度)において「意識していない」が多いように「CとD1のリンク」がつかないと考えられる。したがって、D2(将来の進路にとっての勉学の有用感)において「非常に役に立つ」が少なく、逆に、D3(自己理解の契機としての勉学の効用)において「特にきっかけになってはいない」が多い。だからといって、LLLを学業不適應とみなすことには慎重でなければならない。自我同一性が低いわけではないので、学業外活動で充実感を感じ自己成長を図っている可能性があるからである。

(3)学習動機構造からの再検討

1の(2)において学習動機測定尺度の「自尊心」及び「実用・充実」の因子に性差が見られたが、それは、HHHが1年女子に多く(8人,20.0%)、LLLが1年男子に多い(8人,19.5%)ことの反映であろう。

4の(2)においてB2(大学での学習方略)に関して「実用・充実」動機に有意差が見られなかった。学習動機構造の変化の視点から改めて検討してみる。大学で多用される(33%以上)学習方略について比較してみると、HLHが「知識記憶」と「原理解」、HHLが「原理解」と「疑問解決」、LHLがHHLと同様であるが「応用」(16.7%)もというように変化が見られ、学習動機と学習方略との関係が浮き彫りになった。なお、HHHはHLHと同様に「知識記憶」と「原理解」、LLLはHHHと同様であるが「応用」(13.6%)もというようであった。

6. 教育実習との関連

本研究では分析対象者を教育学部学生に限定し、さらに1年生と3・4年生に絞った。

高校から大学への環境移行における適応、大学から現実社会への環境移行の準備といった長期的展望のもとでの学業と自己形成の関係性への関心はあるが、大学生一般についての知見を得ようとしているのではない。教育学部のカリキュラムや学業文化が学業と自己形成の関係性の接点(媒介者)と考えているからである。もちろん本研究での知見を教育学部学生一般の傾向とするには、授業中でのデータ収集を主としたので、標本構成上の問題がある。受講生の所属教育組織と対応させるならば、1年生は国語教育専攻、数学教育専攻、理科教育専攻及び環境教育コースの学生が多数を占め、3・4年生では障害児教育専攻及び家政教育専攻が大半であった。しかし1年生は専攻やコースの専門科目よりは共通教育を履修している点では共通している。

教育学部学校教育教員養成課程におけるカリキュラム構成の基本は「教育職員免許法による教員養成」と「学問の学び・技能の熟達のための専攻専門」である。前者は教育実習を軸として編成されている。本研究で視野に入れているのは、この教育実習である。本学部では教育実習Ⅰ(2年次履修)→教育実習Ⅱ(3年次履修)→教育実習Ⅲ(4年次履修)と積み上げ方式により実施されている。本調査の実施時期(10月下旬)との関連で言えば、1年生は教育実習Ⅰの前、3年生は教育実習Ⅱの後、4年生は教育実習Ⅲ(11月)の直前での回答である。学校教育の枠組みの中で初めて授業者となる経験である教育実習Ⅱを基準にすれば、その前(1年生)と後(3・4年生)ということになる。

教育実習は実用志向の動機と大きく関係する。実習に行く前、大学でのこれまでの学びを

生かしたいと学生は言い、大学教員は生かしてもらいたいと思う。また実習から帰ってき学生が非常に勉強になったと言い、その学生が精神的に一回り成長したことを感じることもある。

教育学部のカリキュラムの中で短期的サイクルのもとで、学業と自己形成の関係性を検討しようというのが、本研究の直接的背景である。しかし、カリキュラムについても教育実習についても変数となるような質問をしていない。それは今後の課題である。本研究の結果から言えることは教育実習Ⅱに向けて何をしたらよいか、その後何をしたらよいか、についての示唆である。将来目標の明確さ(問C)－将来の進路を意識した勉学への取り組み(D1)－将来の進路に対する現在の勉学の有用感(D2)のリンクを教育実習Ⅱを媒介にして強化することである。学業におけるLLLへの道を歩ませないことである。これらは教員養成カリキュラムの責任である。他方、自己理解への契機(D3)や自己成長への効用(D4)は学生個人の問題であるが、D1やD2から派生するものである。

近い将来の教育実習における目標の明確化－それを意識した勉学への取り組み－日頃の勉学の教育実習にとっての有用感の感知、のリンクにおける第1の環と第3の環は事前指導と事後指導によって十分であり、第2の環は学生個人の問題であるといって済まされるであろうか。これらのリンクを強めるような内容と活動、その機会や場の設定がカリキュラムそれ自体に特別に必要であろう。

文献

- 山田 剛史 2004 現代大学生における自己形成とアイデンティティー-日常的活動とその文脈の観点から- 教育心理学研究,第52巻, 402-413.

溝上 慎一(編) 2001 大学生の自己と生き方—
大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学—
ナカニシヤ出版.

鉄島 清毅 1993 大学生のアパシー傾向に関
する研究—関連する諸要因の検討— 教育心
理学研究,第 41 卷,200-208.

市川 伸一 2001 学ぶ意欲の心理学 PHP 新書.

谷 冬彦 2001 青年期における同一性の感覚の
構造—多次元自我同一性尺度 (ME I S) の
作成— 教育心理学研究,第 49 卷,265-273.

堀野 緑・市川 伸一 1997 高校生の英語学習
における学習動機と学習方略 教育心理学研
究,第 45 卷,140-147.

付記

本論文は、青木の 2004 年度卒業論文 (学校
教育教員養成課程学校教育専攻) における被調
査者 170 人のデータを教育学部学生 1 年男女
及び 3・4 年女子に限定して (78.2 %), 再分
析した上で、内野による考察を加えたものであ
る。